

О. В. Касперская

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена методическая система обучения старшекласников интерпретационной деятельности. В основу предложенной автором методики положена теория проблемного обучения, согласно которой планируются виды деятельности учащихся и учителя, ставятся поисково-исследовательские задачи. Опираясь на достижения современной коммуникативной стилистики текста, описываются приемы и способы эффективного осмысления текста как формы коммуникации. Особое внимание уделено формированию навыков лингвопрагматического анализа текста, который направлен на поиск закономерных связей между используемыми в тексте языковыми средствами и коммуникативными намерениями автора.

**Ключевые слова:** формирование интерпретационной компетенции, проблемное обучение, коммуникативная стилистика текста.

В последнее десятилетие осмысление разных текстов, включая художественные, признано неотъемлемой частью процесса обучения русскому языку. В «Государственном стандарте базового и профильного образования», а также в Примерной программе среднего (полного) общего образования по русскому языку (2004) немалое место отводится совершенствованию умений осуществлять первичную текстовую деятельность (создание текстов) и вторичную (чтение и осмысление текстов на основе их лингвистического анализа). Вторичная текстовая деятельность включает *интерпретационную деятельность*. Она трактуется нами как коммуникативная деятельность адресата, которая основана на его способности понимать тексты, которая опирается на систему знаний о тексте, на владение практическими навыками различных видов его анализа (лингвистического, стилистического и др.) и направлена на создание нового текста, отражающего осознание адресатом авторской интенции [1, с. 128].

Современные программы и учебные пособия по русскому языку в той или иной степени ориентируют учителя на развитие текстовой компетенции учащихся (см. подробнее о данном понятии в работе Н. С. Болотновой [2, с. 380]). Методика же обучения старшекласников интерпретационной деятельности остается недостаточно разработанной.

В связи с этим в статье предпринята попытка представить такую методическую систему, которая позволила бы учителю совершенствовать интерпретационные умения школьников и на их основе формировать личность, способную воспринимать не только поверхностный, но и глубинный смысл художественного текста. Система обучения (см. рисунок) включает в себя все необходимые компоненты в их взаимосвязи: цели, принципы, методы, средства и формы обучения, подходы к преподаванию, а также диагностику интерпретационных компетенций.

В данной статье рассматриваются некоторые методические и теоретические аспекты формирования у

старшекласников интерпретационных умений. В основу обучения положены следующие идеи:

1. Процесс обучения интерпретационной деятельности строится с учетом теоретических положений, разрабатываемых в рамках коммуникативной стилистики текста [3]. Современная лингвистическая теория основывается на том, что текст не только несет в себе информацию, но и воздействует на познавательную деятельность читателя, требуя от него ответной реакции. Следовательно, при обучении старшекласников приемам осмысления текста целесообразно использовать лингвопрагматический анализ, учитывая такое качество текста, как *диалогичность*, не допускающую однозначного толкования смысла произведения (см. труды М. М. Бахтина) и *регулятивность*, т. е. «способность текста, воздействуя на читателя, направлять его интерпретационную деятельность» [3, с. 31].

Опорным элементом восприятия и анализа текста в процесс интерпретации является слово, поэтому в качестве одного из ключевых нами взято понятие «лексическая структура текста» [2, с. 450]. В процессе познавательной деятельности читателя лексическая структура текста приобретает статус регулятивной структуры, стимулирует ассоциативное развертывание текста и его ассоциативную структуру; на основе этого в процессе смыслового развертывания текста формируется концептуальная структура и гиперконцепт как ее обобщение и итог познавательной деятельности адресата [4, с. 11].

2. В аспекте обучения интерпретационной деятельности старшекласников актуально осмысление проблемы формирования *языковой личности*, которую Ю. Н. Караулов рассматривает как «совокупность способностей к созданию и восприятию речевых произведений...» [5, с. 245]. Как показывают результаты проведенных экспериментов, уровень интерпретационной компетентности [6, с. 346–351] учащихся необходимо анализировать, исходя из структуры языковой личности, в которой Ю. Н. Карауловым [5, с. 60]



Система обучения старшеклассников интерпретационной деятельности

выделяются вербально-семантический, тезаурусный и мотивационный уровни. С точки зрения вербально-семантического уровня языковой личности в связи с обучением интерпретационной деятельности можно влиять на готовность понимать и воспроизводить в речи изобразительно-выразительные средства, а также на качество чтения. Тезаурусный уровень языковой личности находится в фокусе внимания в связи с обучением анализу художественного текста и постижением концептуальной картины мира художника слова. Но особенно важным является мотивационный уровень, так как именно он указывает на «готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные смыслы со способами их объективации в тексте – в рецептивной и продуктивной деятельности» [5, с. 61].

3. За основу методики обучения интерпретационной деятельности взята теория проблемного обучения [7, 8]. Под проблемным обучением обычно понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Опираясь на методы проблемного обучения в школе, описанные М. И. Махмутовым [9], а также на классификацию методов обучения И. Я. Лернера, М. Е. Скаткина [10, с. 172], автор предлагаемой методики считает целесообразным использование преимущественно продуктивных методов обучения: эвристического и исследовательского, а также метода проблемного изложения, который в дидактике относится к промежу-

точной группе, так как он предполагает «как усвоение готовой информации, так и элементы творческой деятельности» [10, с. 172]. Ведущими приемами организации интерпретационной деятельности учащихся являются эвристическая беседа, лингвистический эксперимент и исследовательские задания, которые приближают старшеклассников к самостоятельному решению проблем, формируют умения видеть логические взаимосвязи между языковыми фактами текста и авторской интенцией. К продуктивным мы относим также коммуникативные методы [11, с. 83], которые включают комплекс приемов, опирающихся на живое общение. Разрабатываемые учителем коммуникативные задания направлены на вовлечение учащихся в совместную коммуникативную деятельность (работу в парах, группах), результатом которой становится осмысление разного типа информации текста.

4. В основу используемых методов обучения положен сознательно-коммуникативный принцип, предполагающий признание важности теоретических (лингвистических) знаний для успешного формирования практических речевых умений [12, с. 4]. Центральным понятием в обучении интерпретационной деятельности становится текст. Следовательно, с учетом коммуникативной функции текста школьники обучаются эффективным способам и приемам осмысления разных видов текстовой информации: содержательно-фактуальной, подтекстовой и концептуальной (за исходное взята теория И. Р. Гальперина [13]). Обучение приемам анализа информации предполагает: 1) созна-

тельное освоение школьниками действий по применению приема, 2) понимание целей его использования, 3) многократное его применение для выработки соответствующих навыков в процессе интерпретационной деятельности.

Процесс обучения интерпретации рассматривается нами как цепь последовательных этапов, организованных учителем: дотекстовая деятельность (прогнозирование содержания) – чтение текста и эмоциональное и ассоциативное восприятие его – осмысление темы и концептуального содержания текста – создание связного итогового высказывания на основе рефлексии. В зависимости от этапа обучения осуществляется выбор методов и приемов обучения и, соответственно, планируются виды деятельности учащихся (см. таблицу).

Ранее нами были подробно описаны методы и приемы, которые могут применяться на первых двух этапах обучения интерпретационной деятельности [13]. Как показали результаты проведенных экспериментов [14], наибольшие трудности возникают у школьников на третьем этапе – при осмыслении темы и концептуального содержания текста. Несмотря на то, что старшеклассники без труда находят в тексте средства образности, большинство из них не видит эстетической функции выразительных средств и не связывает их с интенцией автора. В этом, на наш взгляд, кроется причина того, что большая часть школьников не может самостоятельно перейти от анализа элементов текста к их синтезу на уровне понимания авторской идеи. Это свидетельствует о том, что в арсенале старшеклассников нет необходимых приемов и способов осмысления текста. Этим вызвана необходимость подробнее остановиться на методическом аспекте организации лингвопрагматического анализа текста, в результате которого осуществляется понимание учащимися глубинного смысла текста, его концептуальной информации.

Традиционно при осмыслении общей темы текста учащиеся ориентируются на вопросы, которые им задает учитель. На наш взгляд, смысл обучения интерпретационной деятельности в старших классах состоит в том, чтобы научить школьников самостоятельно вести диалог с текстом. С этой целью им предлагается в парах сформулировать любые вопросы, направленные на понимание текста. При озвучивании результатов работы учитель распределяет эти вопросы на две группы: 1) выявляющие содержательно-фактуальную информацию, 2) выявляющие подтекстовую и концептуальную информации. Первая группа вопросов (что? где? когда?) помогает учащимся понять поверхностный смысл текста и сформулировать общую тему в качестве гипотезы. Вторая группа вопросов (как? почему? с какой целью?) направлена на поиск закономерных связей между используемыми в тексте языковыми средствами и коммуникативными намерениями автора. Чтобы ответить на них,

необходимо осуществить лингво-прагматический анализ художественного текста.

На первом этапе интерпретационной деятельности учащиеся выдвигают гипотезы об идейном содержании текста. На третьем этапе они встают перед необходимостью подтвердить их текстом или опровергнуть. Чтобы научить старшеклассников способам решения данной проблемы, целесообразно использовать эвристический метод, при котором «учитель организует участие школьников в выполнении отдельных шагов» анализа текста, конструирует задание, расчленяет его на вспомогательные [10, с. 167]. При этом сами шаги выполняют ученики в парах или группах. Каждый шаг по мере его выполнения обсуждается в классе в ходе эвристической беседы, и результаты заносятся в таблицу «Лексическая макроструктура текста», включающую графы: регулятивная микроструктура, микротема, регулятивные средства, микроцели. В основу выделения регулятивных микроструктур текста положено осознание читателем микроцели в рамках общей коммуникативной стратегии текста [2, с. 170]). Регулятивные средства выделяются на уровне элементов текста (ключевых слов, высказываний) на основе их способности выполнять регулятивную функцию [там же].

Деятельность учащихся организуется вокруг выполнения следующих заданий, связанных с лингво-прагматическим анализом текста:

1. Найдите в тексте известные вам типы речи и составьте схему типологического анализа текста, отметив в ней значение каждого типа речи (при этом школьники опираются на известные им сведения по теории текста).

2. Выделите в тексте микротемы, опираясь на типологическую схему и тематическую группу слов. Проанализируйте, какова роль каждой микротемы в развитии общей темы текста.

3. Найдите ключевые слова и выразительные (регулятивные) средства в выделенных вами текстовых микроструктурах. С какой целью они используются? Каково их эмоциональное воздействие на читателя? Соотнесите их с микроцелями автора.

4. Определите, какая из микроструктур текста является доминантной, т. е. наиболее значимой в осмыслении текста, включающей в себя ключевые слова, высказывания. В какой позиции по отношению ко всему тексту она находится? Если в препозиции, то текст относится к дедуктивному типу, если в постпозиции, то к индуктивно-дедуктивному типу, если в интерпозиции, то это текст индуктивного типа.

5. Определите концептуальное значение доминантной лексической микроструктуры. Как связан данный концепт с концептами, вербализированными автором в других микроструктурах? Постройте схему, отражающую концептуальную структуру текста, определив взаимосвязь и взаимозависимость концептов друг от друга (при этом школьники опираются на

Этап	Задачи обучения	Методы и приемы обучения	Деятельность учащихся	Форма обучения
Дотекстовая деятельность	– развитие антиципации, – восполнение фоновых знаний, – формирование умений выдвигать гипотезы	– ассоциативный прием работы с заглавием, – постановка вопросов на выявление эмоциональных и эстетических ожиданий уч-ся, построение исследовательских заданий; – опрос опережающего домашнего задания; – проблемное изложение (построение схемы коллективного ассоциативно-смыслового поля ключевого концепта текста)	– выдвижение гипотез об идейно-тематическом содержании текста по ключевым словам; – краткие сообщения уч-ся об авторе и эпохе исследуемого текста; – написание текста-прогноза	Фронтальная беседа  Организация индивидуальной работы дома и в классе  Коллективная творческая деятельность
Чтение текста и эмоционально-ассоциативное восприятие	– формирование умений воспринимать эмоциональную тональность текста; – совершенствование умений аналитического чтения; – формирование умения добывать информацию из разных источников	– выразительное чтение текста; – частично-поисковый метод: постановка вопросов и заданий на выявление эмоционального и ассоциативного восприятия	– слушание; – аналитическое чтение: нахождение в тексте авторских ассоциаций и сравнение их с собственными	Фронтальная работа Индивидуальная работа
Осмысление темы и концептуального содержания текста	– развитие аналитического мышления на основе умений осуществлять разные виды анализа текста; – формирование умения видеть логические взаимосвязи между языковыми фактами и авторской интенцией; – формирование умений синтеза полученной в ходе анализа текста информации; – формирование умений отстаивать или опровергать гипотезы	– прием чтения с пометами; – построение исследовательских заданий; – эвристическая беседа, направленная на обучение лингвопрагматическому анализу; – опрос опережающего домашнего задания (обзор произведений художника слова, близких по тематике и проблематике анализируемому произведению)	– поисковое чтение; – работа со словарями и другими источниками информации; – формулировка вопросов к тексту, распределение их на группы, выявляющие фактуальную или концептуальную информацию; – краткий пересказ текста и определение общей темы; – лингвопрагматический анализ текста и занесение его результатов в таблицу «Лексическая макроструктура текста»; – построение схемы концептуальной структуры текста; – формирование гиперконцепта	Индивидуальная работа  Работа в парах и группах
Создание связного высказывания	– совершенствование умений создания текста-интерпретации; – формирование и развитие творческих способностей	– организация рефлексии на основе карты вопросов	– осуществление ретроспективного взгляда на собственную деятельность с опорой на вопросы; – составление тезисов с опорой на таблицу; – создание вторичного текста	Индивидуальная работа

определение концепта Ю. М. Степанова [14, с. 182] и определение концептуальной структуры Н. С. Болотновой [15, с. 11; 16]).

6. Определите, какой из концептов текста является гиперконцептом, т. е. ключевым для понимания

основной проблемы текста. Для этого проанализируйте, как эта проблема (философская, нравственная) ставилась и решалась в других известных вам произведениях. Сделайте вывод, в чем особенность гиперконцепта в данном произведении.



С опорой на заполненную в ходе лингвопрагматического анализа таблицу «Лексическая микроструктура текста» учащимися в дальнейшем осуществляется формирование итогового связного высказывания. Таким образом, обладая необходимыми знаниями по теории текста, а также владея разными способами и приемами осмысления текста как формы коммуникации, старшеклассники учатся понимать коммуникативные намерения автора и глубинный смысл текста.

В целом предложенная система обучения интерпретационной деятельности направлена на формирование интерпретационной компетенции, включающей следующие компоненты: 1) умение почувствовать эмоциональную тональность текста, опираясь на ключевые слова; 2) осуществлять разные виды анализа художественного текста и на их основе анализировать индивидуальные языковые особенности речи художника

слова с точки зрения их эстетической функции; 3) толковать не только поверхностный, но и глубинный смысл текста; 4) развертывать собственную аргументацию, выражать свое отношение к прочитанному.

Данная методика обучения интерпретационной деятельности положена в основу разработанного нами элективного курса «Загадки текста», который апробируется в школах № 3, 8, гимназиях № 6, 13, а также в Академическом лицее г. Томска. Полученные результаты позволяют говорить о том, что предложенные автором приемы и формы работы позволяют учителю эффективно построить процесс обучения интерпретационной деятельности, в результате которого старшеклассники не только создают итоговое связное высказывание, но и осуществляют самостоятельные исследования, успешно выступают с ними на городских конференциях.

### Список литературы

1. Касперская О. В. О формировании коммуникативной компетенции учащихся при обучении интерпретационной деятельности // Современное образование: качество, эффективность, доступность: мат-лы всерос. науч.-практ. конф. Северск, 25–27 марта 2008 г., в 4 т. Т. 1. Томск: Дельтаплан, 2008. С. 128–133.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., доп. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2006. 631 с.
3. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль: монография / Н. С. Болотнова [и др.]; под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2001. 331 с.
4. Болотнова Н. С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 1994. 210 с.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: монография. М., 1987. 262 с.
6. Салосина И. В. Формирование текстовой компетентности будущих учителей как основа профессиональной педагогической подготовки // Текст и языковая личность: мат-лы V Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Томск, 26–27 октября 2007 г. / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007. С. 346–351.
7. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956. 519 с.
8. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 208 с.
9. Махмутов М. И. Проблемное обучение. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
10. Лернер И. Я., Скаткин М. Е. Методы обучения // Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пос. для студ. пед. ин-тов; под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. С. 146–185.
11. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: учеб. пос. для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1988. 239 с.
12. Концепция образовательной области «Филология» в 12-летней школе // Русский язык в школе. 2000. № 2. С. 3–7.
13. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования: монография. М., 1981. 138 с.
14. Степанов Ю. С. Концепт // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 182.
15. Болотнова Н. С. Изучение концептуальной структуры художественного текста в коммуникативной стилистике // Художественный текст и языковая личность: мат-лы IV Всерос. конф. Томск, 27–28 октября 2005 г. / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2005. С. 6–13.
16. Касперская О. В. О формировании интерпретационных умений учащихся 9–11 классов (по данным эксперимента) // Текст и языковая личность: мат-лы V Всерос. науч. конф. с междунар. участием. Томск, 26–27 октября 2007 г. / под ред. проф. Н. С. Болотновой. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2007. С. 360–365.

Касперская О. В., аспирант.

**Томский государственный педагогический университет.**

Ул. Киевская, 60, г. Томск, Россия, 634061.

E-mail: olgaimc@sibmail.com

*Материал поступил в редакцию 11.02.2009*

*О. В. Kasperskaya*

### METHODICAL ASPECTS OF TEACHING INTERPRETIVE SKILLS

The article introduces the methodical system of involving students into interpretive activities. The theory of problem teaching is put into the foundation of the suggested method according to which various kinds of activities both for teachers and students are planned, research tasks are put. Taking into consideration the achievements of modern

communicative stylistics of the text, the author demonstrates different teaching techniques of effective overthinking of the text being the form of communication. Special attention is paid to forming skills of linguapragmatic analysis of the text which is directed to the search of the reliable connections of the language means and communicative intentions of the author.

**Key words:** *the formation of the interpretive competence, problem teaching, the communicative stylistics of the text.*

Kasperskaya O. V.

**Tomsk State Pedagogical University.**

Ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russia, 6434061.

E-mail: [olgaimc@sibmail.com](mailto:olgaimc@sibmail.com)